

باب الأبحاث باللغة الفرنسية:

Évolution quantitative de la francophonie scolaire : un déclin progressif révélateur de dynamiques structurelles

التطور الكمي للفرنكوفونية المدرسية: تراجع تدريجي كاشف عن ديناميكيات بنيوية



By the researcher: **Souheir Mohammed El Hajj**

Lebanese University, Faculty of Education, Branch I

بقلم الباحثة: سهير محمد الحاج
الجامعة اللبنانية، كلية التربية، الفرع الأول
elhajisoheir@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2026/1/27 تاريخ القبول: 2026/2/14 تاريخ النشر: 2026/3/25

مستخلص البحث:

يحلل هذا البحث تراجع اللغة الفرنسية في التعليم الرسمي اللبناني (2014-2024)، متجاوزاً التفسير القائم على المنافسة مع الإنجليزية لتحديد العوامل البنوية والتربوية والسوسولوجية المترابطة وراء هذا التراجع. يعتمد البحث مقارنة منهجية مزدوجة: تحليل إحصائيات المركز التربوي للبحوث والإنماء، ومقابلات شبه موجهة مع مستشارين تربويين ومديري مدارس في أربع مناطق.

تُظهر النتائج تفاوتاً إقليمياً ملحوظاً بين المناطق، وتحدد خمسة عوامل مترابطة:

ضعف الحوكمة التربوية، عدم استغلال الموارد المتاحة، هشاشة تكوين المعلمين، عدم استقرار المعلمين وهشاشتهم الاقتصادية، وتحولات في التمثلات السوسولوجية. يخلص البحث إلى أن إعادة الاعتبار للفرنسية تتطلب إعادة هيكلة مؤسساتية قائمة على سياسات متماسكة، وتكوين مستدام للمعلمين، وتعزيز استقرارهم المهني، وضمان الاستغلال الفعلي للموارد التربوية، إلى جانب إعادة بناء صورة الفرنسية كلغة تواصل وفرص.

الكلمات المفتاحية: الفرنكوفونية المدرسية، لبنان، التعليم الرسمي، السياسات اللغوية، تكوين المعلمين

Résumé :

Cette recherche examine le recul de la langue française dans l'enseignement public libanais entre 2014 et 2024. L'objectif est de dépasser l'explication centrée sur la concurrence de l'anglais et d'analyser les facteurs structurels, pédagogiques et sociolinguistiques à l'origine de cette dynamique. La recherche combine une analyse quantitative des statistiques du CRDP et une enquête qualitative reposant sur des entretiens semi-directifs avec des conseillers pédagogiques et chefs d'établissement dans quatre zones géographiques.

Les résultats révèlent des disparités territoriales marquées selon les régions et identifient cinq facteurs interconnectés : absence de pilotage national cohérent, sous-utilisation des ressources pédagogiques, lacunes de la formation des enseignants, instabilité et précarité du corps enseignant, et transformation des représentations sociolinguistiques. Elle conclut que la revitalisation nécessite une réinstitutionnalisation durable fondée sur un pilotage éducatif cohérent, une formation continue des enseignants, la stabilisation du corps enseignant, une meilleure appropriation des ressources pédagogiques et une revalorisation du statut sociolinguistique du français.

Mots-clés : francophonie scolaire, Liban, enseignement public, politiques

linguistiques, formation des enseignants

1-Introduction

Le Liban se caractérise depuis longtemps par son plurilinguisme. Pendant plusieurs décennies, la langue française y a occupé une place centrale au sein du système éducatif. Pourtant, cette place chancelle visiblement depuis plusieurs années, en particulier dans l'enseignement public.

Entre 2014 et 2024, le nombre d'élèves scolarisé en français en première langue étrangère est passée de 54,1 % à 44,55 % dans l'ensemble des établissements scolaires libanais, ce qui équivaut à une baisse de près de dix points en dix ans ¹. Si le recul est général, il est inquiétant dans le public, où le taux a reculé de 61,4 % à 56,2 %². L'analyse des bulletins annuels du Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP) le confirme : ce que nous avons sous les yeux n'est pas qu'une statistique ; c'est, sans détour, la révélation d'une crise structurelle majeure qui met à mal la vitalité du français dans l'école libanaise.

Cette érosion soulève le cœur de notre recherche : : Comment s'explique l'érosion du français dans l'enseignement public libanais, au-delà de la concurrence de l'anglais ? Nous faisons l'hypothèse que ce déclin n'est pas dû seulement à la concurrence de l'anglais mais à des facteurs structurels interconnectés, touchant l'ensemble de la chaîne éducative : des politiques de formation des enseignants à l'accès aux ressources, en passant par la reconnaissance institutionnelle du français. L'hypothèse postule également que ce recul n'est pas uniforme dans tout le territoire libanais mais qu'on a des situations différenciées selon les régions et les réalités sociales locales.

Ce travail a un double objectif. Dans un premier temps, l'élaboration d'une cartographie actualisée de la situation francophone au Liban. L'enjeu n'est

(1) CRDP, **Bulletin statistique 2014-2015** ; CRDP, **Bulletin statistique 2023-2024**, tableaux «langue étrangère première».

(2) CRDP, **Bulletin statistique 2014-2015** ; CRDP, **Bulletin statistique 2023-2024**, tableaux «langue étrangère première».

pas seulement descriptif ; il s'agit d'en saisir les nuances les plus fines et d'en décrypter les enjeux sociolinguistiques profonds. Le second objectif vise à décrypter les conditions institutionnels et pédagogiques qui encadrent cet enseignement.

Pour y parvenir, notre recherche croise deux approches qui se complètent : d'une part, une analyse des chiffres issus des statistiques officielles et, d'autre part, une immersion plus humaine à travers une enquête qualitative de terrain en nous appuyant sur le vécu, les témoignages et les pratiques quotidiennes des conseillers pédagogiques et des chefs d'établissement. Ce double regard est essentiel, car il permet de relier une lecture des chiffres à une compréhension de la réalité concrète et le vécu quotidien des acteurs éducatifs.

2– Une francophonie aux mille visages

2.1. Beyrouth et le Mont–Liban

La région de Beyrouth et du Mont–Liban, longtemps perçue comme le foyer de la francophonie au pays, présente aujourd'hui un tableau contrasté.

Du point de vue institutionnel, les écoles congréganistes, les établissements privés homologués ainsi que certaines universités continuent d'offrir un enseignement en français de haute qualité. Pourtant cette situation positive cache une réalité plus inquiétante. Dans le secteur public, la très faible proportion d'élèves inscrits en sections francophones révèle une marginalisation avancée de ces filières. Celles-ci se trouvent souvent supplantées par des sections anglophones. Les statistiques 2023–2024 du CRDP illustrent clairement ce phénomène. À Beyrouth, seuls 2,32 % des élèves sont inscrits en section francophone, tandis que 3,88 % le sont en section anglophone. Dans le Mont–Liban (banlieue de Beyrouth), les proportions s'établissent à 8,16 % pour le français contre 12,30 % pour l'anglais.

À l'inverse, des espaces culturels prouvent la vitalité du français dans les cercles intellectuels et artistiques. L'Institut français de Beyrouth continue

d'animer une scène culturelle dynamique à travers des festivals, des expositions et la littérature, malgré le recul observé dans les écoles. ¹

2.2. Sud-Liban

Dans le Sud, la situation du français apparaît plus préoccupante encore. Plusieurs articles de presse font état d'une réduction nette de l'enseignement francophone dans cette région.² Cette baisse touche particulièrement les écoles publiques, où des classes en français ont été fermées. La crise économique de 2019 a aggravé cette suppression parce qu'elle a rendu les écoles privées francophones inaccessibles pour de nombreuses familles.

Les données régionales viennent confirmer cette dynamique inquiétante. Seuls 1,25 % des élèves du Liban-Sud sont scolarisés en section francophone, alors que 10,49 % le sont en section anglophone. À Nabatiyeh, ces chiffres représentent respectivement à 1,38 % pour le français et 6,29 % pour l'anglais.³

Il serait toutefois réducteur de limiter le Sud-Liban à une zone de simple effacement du français. Comme le montre justement l'article de Kahil (2023), plusieurs établissements francophones continuent d'exister et de résister. Le Collège des Sœurs Antonines, le lycée français de Habbouch, ou encore les Saints-Cœurs à Marjeyoun assurent toujours un enseignement en français de qualité. Ces institutions poursuivent la transmission de la langue et de la culture francophones malgré les difficultés ambiantes. Certaines familles contribuent également à maintenir cette tradition. C'est notamment le cas de celles liées à la diaspora libanaise en Afrique francophone, qui scolarisent leurs enfants dans ces établissements ou conservent l'usage du français au sein de leurs foyers. Ces initiatives permettent de maintenir la langue vivante, même si le recul observé dans l'enseignement général demeure indéniable.

2.3. Nord-Liban

Le Nord-Liban se distingue par une relative stabilité de la francophonie éducative. Certaines institutions scolaires y proposent toujours un enseignement en français, lequel conserve une valeur symbolique forte. La langue peut même être perçue comme un marqueur de distinction sociale. Contrairement à ce qui s'observe dans le Sud, l'effritement du français y apparaît plus lent. Cette résistance s'explique en partie par des traditions éducatives solidement ancrées dans la région.

Les statistiques les plus récentes viennent confirmer cette résilience. Ainsi, 11,84 % des élèves du Nord-Liban sont inscrits en classes francophones, tandis que

(1)- Degay, L. (10 mars 2025, mis à jour le 13 mars 2025). **Quelle est la place de la francophonie aujourd'hui au Liban ?** Le Petit Journal (Beyrouth).

(2)- Kahil, K. (2023, mars 21). Les heures difficiles de la francophonie au Liban-Sud. **ICI Beyrouth**.

(3)- CRDP, **Bulletin statistique 2014-2015** ; CRDP, **Bulletin statistique 2023-2024**, tableaux « langue étrangère première ».

seulement 3,60 % le sont en section anglophone. La région d'Akkar affiche elle aussi un taux élevé de scolarisation en français, atteignant 9,07 %, contre à peine 1,51 % en anglais¹. Ces chiffres témoignent d'une situation relativement favorable au français.

Mais même dans cette région, la situation du français commence à s'ébranler. Les difficultés économiques et l'attractivité croissante de l'anglais comme langue de l'employabilité semblent produire un glissement progressif des pratiques linguistiques.

2.4. Békaa et Hermel

C'est dans les régions de la Békaa et de Baalbek–Hermel que le français est le plus marginalisé dans le système scolaire. Les statistiques du CRDP montrent un déséquilibre fort en faveur de l'anglais qui traduit une présence faible dans les pratiques et les choix linguistiques. En effet, dans la Békaa, seuls 2,31 % des élèves sont scolarisés en français comme langue étrangère première, alors que 6,16 % le sont en anglais². L'écart entre les deux langues s'avère donc considérable.

Dans ce contexte particulier, le français apparaît moins comme un capital linguistique valorisé que comme une option marginale. Il se trouve concurrencé par l'anglais, perçu comme plus fonctionnel et plus accessible par les familles et les élèves. Cette configuration contraste fortement avec celle observée dans le Nord–Liban, où le français conserve une place relativement plus stable. Elle diffère également des quelques poches de résistance identifiées dans le Sud. Dans la Békaa, le déclin du français reflète une faible présence d'offre éducative francophone structurée.

(1)– Centre de recherche et de développement pédagogiques (CRDP), **Bulletin statistique de l'éducation au Liban 2023–2024**, Beyrouth, tableaux régionaux relatifs à la langue étrangère première.

(2)– Centre de recherche et de développement pédagogiques (CRDP), Bulletin statistique de l'éducation au Liban 2023–2024, Beyrouth, tableaux régionaux relatifs à la langue étrangère première.

Conclusion

En conclusion, la situation du français varie fortement d'une région à l'autre au Liban. Le français garde une place solide dans certaines régions traditionnellement francophones, en particulier à Beyrouth et dans le Nord-Liban. Il présente toutefois des fragilités croissantes dans d'autres régions particulièrement le sud et la Békaa. La question n'est donc plus de savoir s'il faut préserver le français au Liban, mais plutôt comment lui redonner une place réelle et légitime dans un système éducatif en pleine transformation.

3. Des dynamiques territoriales aux logiques d'acteurs : donner la parole au terrain éducatif

Cette cartographie régionale de la francophonie au Liban faite à partir de statistiques a montré des réalités contrastées et doit nécessairement se compléter par une analyse des expériences et du vécu des acteurs impliqués sur le terrain dans l'enseignement, la coordination et la gestion des sections francophones. C'est justement dans cette perspective que s'inscrit la phase qualitative de notre recherche. Celle-ci repose sur des entretiens semi-directifs menés auprès de conseillers pédagogiques et de chefs d'établissement qui sont les témoins sur le terrain de l'évolution des situations du français. Leurs témoignages permettent de refléter des réalités que les chiffres ne peuvent pas déceler et qui sont nécessaires pour comprendre les causes structurelles du recul du français.

4. Méthodologie

4.1. Cadre méthodologique

Nous avons choisi une approche qualitative fondée sur des entretiens semi-directifs. Ce choix méthodologique vise à comprendre de manière fine les dynamiques qui entourent la place du français dans l'enseignement public libanais. Cette méthode présente l'avantage de laisser aux enquêtés une certaine liberté pour illustrer leur expérience personnelle, tout en

maintenant un fil directeur commun structuré autour de thématiques clés : politiques linguistiques, ressources disponibles, formation des enseignants, motivations des élèves et représentations sociolinguistiques.

4.2. Terrain et échantillonnage

L'enquête s'étend sur quatre zones géographiques sélectionnées pour refléter la diversité du territoire libanais et des contextes scolaires qui le caractérisent : le Nord, le Sud, la Békaa, ainsi que Beyrouth et le Mont-Liban (regroupés en raison de leur proximité et de leurs caractéristiques communes). Dans chacune de ces régions, des entretiens ont été menés auprès de chefs d'établissement et de conseillers pédagogiques. Les professionnels sollicités présentent des profils variés, couvrant un large éventail d'années d'expérience, afin de garantir une pluralité de perspectives sur les réalités du terrain.

La sélection des participant·es a été guidée par leur position stratégique au sein du système éducatif. Ce sont des acteurs impliqués dans la prise des décisions pédagogiques et organisationnelles comme l'accompagnement pédagogique, l'exploitation des ressources, la fermeture ou le maintien des classes francophones.

4.3. Périmètre/Champ de la recherche : Le périmètre de cette recherche couvre exclusivement le secteur public. Les matériaux recueillis portent en priorité sur les cycles primaire et complémentaire. Des incursions au niveau secondaire ont néanmoins été effectuées lorsque les entretiens le justifiaient, permettant ainsi d'enrichir notre compréhension des dynamiques à l'œuvre.

4.4. Outils d'enquête

Deux guides d'entretien ont été élaborés pour notre recueil de données. Le premier constitue un guide destiné aux conseillères pédagogiques. Il couvre plusieurs dimensions : le contexte éducatif général, les politiques linguistiques, les ressources disponibles, la formation des enseignants, la

motivation des élèves, ainsi que les enjeux sociolinguistiques perçus sur le terrain. Le second est un guide plus ciblé, spécifiquement conçu pour les chefs d'établissement. Celui-ci se concentre sur la place du français au sein de leur établissement, les arbitrages qu'ils doivent effectuer au quotidien, ainsi que les questions relatives aux ressources et à l'organisation.

4.5. Procédures d'analyse des données qualitatives

Les entretiens ont été intégralement retranscrits puis soumis à une analyse thématique en trois étapes. Dans un premier temps, une lecture exploratoire des transcriptions a permis d'identifier les unités de sens récurrentes. Dans un deuxième temps, un codage ouvert a été réalisé pour catégoriser les données selon des thèmes émergents (politiques linguistiques, ressources, formation, enjeux sociolinguistiques). Enfin, ces codes ont été regroupés en catégories analytiques plus larges structurant la présentation des résultats. La validité de l'analyse a été assurée par triangulation entre les données d'entretiens, les statistiques du CRDP et les sources documentaires, ainsi que par la saturation empirique observée après les derniers entretiens menés.

5–Analyse qualitative des entretiens : obstacles structurels, représentations et dynamiques régionales

5.1. Politiques linguistiques et gouvernance éducative

Les entretiens menés convergent vers un constat sans équivoque : le déclin du français dans l'enseignement public libanais ne relève pas uniquement d'une concurrence dite « naturelle » avec l'anglais. Il s'explique plutôt par un processus de désinstitutionnalisation progressive et profonde. L'État n'a su — ou voulu — définir une stratégie véritablement cohérente pour préserver le français comme langue de scolarisation. Ce vide stratégique a laissé le champ libre aux initiatives locales, souvent isolées et marquées par de fortes inégalités.

Cette absence de cap national transparaît clairement dans le discours des acteurs de terrain. Une conseillère résume la situation en ces termes: «Les conseillers travaillent d'un côté, le ministère de son côté, et nous dans les écoles sur trois autres côtés ». Ce témoignage illustre parfaitement une gouvernance éclatée, où chaque institution agit de son côté, sans véritable vision d'ensemble. Les conséquences chiffrées de cette fragmentation sont éloquentes. La proportion d'élèves scolarisés en filière francophone est ainsi passée de 54 % à 44 % entre 2014 et 2024, avec une chute particulièrement marquée dans le secteur public. Ce recul mesurable illustre concrètement les effets d'un système privé de pilotage stratégique.

Même lorsque des données existent et sont produites par les acteurs de terrain, elles ne sont pas traduites en mesures opérationnelles. «Nous écrivons des rapports détaillés... mais il n'y a pas de suivi de la hiérarchie», déplore une enquêtée. Cette inertie institutionnelle crée un décalage croissant entre la réalité quotidienne des classes et les décisions prises au niveau politique. Face à ce constat, les enseignants et conseillers, conscients de l'inutilité apparente de leurs rapports, expriment un profond sentiment de démotivation et d'abandon institutionnel.

Le pilotage pédagogique, quant à lui, apparaît faible et dépourvu de caractère contraignant. Les visites des conseillers pédagogiques se limitent à une fréquence de six à huit semaines. Ce nombre de visites est jugé largement insuffisant pour induire un changement durable dans les pratiques: «On ne peut pas parler de suivi continu». De surcroît, ces conseillers ne disposent d'aucun pouvoir contraignant réel : «Nous n'avons pas le droit de sanctionner ou d'obliger. On peut orienter, mais on ne peut pas imposer». En l'absence de mécanismes de contrôle effectifs, tout repose sur la bonne volonté des directions d'établissement.

Or, cette bonne volonté s'avère très variable. Certaines directions se montrent dynamiques mais d'autres se contentent d'une gestion strictement minimale: «Il y a des directeurs qui ne font que faire sonner la cloche,

sans rapport avec l'amélioration, la motivation ou l'autonomisation. C'est un État de personnes ». Ce pilotage différentiel, largement tributaire des individus en place, engendre de profondes inégalités structurelles entre les établissements.

À ce déficit manifeste de gouvernance s'ajoute le laisser-faire de l'État face au basculement massif vers l'anglais. Plusieurs conseillers rapportent que lorsqu'une école décide de fermer une section francophone, aucune opposition institutionnelle n'est formulée : « On vous demande seulement d'orienter les élèves francophones vers une autre école voisine, mais rien de plus ». Dans certains cas, l'administration accompagne même le processus sur un plan purement administratif, sans jamais en questionner la pertinence pédagogique ou linguistique : « Quand j'ai décidé de passer à l'anglais, personne ne m'a demandé pourquoi. On m'a seulement demandé: où en est le processus administratif ? ». Le silence des autorités équivaut ainsi à une forme d'accord tacite du passage à l'anglais.

Ce phénomène se trouve renforcé par la dépendance structurelle aux bailleurs internationaux, dont les choix linguistiques influencent directement l'offre scolaire disponible. Comme le souligne une enquêtée: « Puisque l'USAID est anglophone, et que tous les projets viennent de lui, le ministère fait des projets avec lui, donc tout part vers l'anglais ».

Du côté français, le soutien est perçu comme irrégulier et peu réactif aux urgences du terrain: « La directrice a contacté l'attaché de coopération français pour signaler que son école risquait de fermer. Personne ne lui a répondu, rien n'a été fait ». Cette absence de réactivité accentue le sentiment d'isolement des acteurs engagés dans le maintien du français.

En somme, le déclin du français ne saurait être réduit à la seule attractivité croissante de l'anglais. Il s'explique d'abord et avant tout par une politique éducative incohérente, fragmentée et largement inopérante. L'absence de directives nationales claires, la non-exploitation systématique des rapports produits par les acteurs de terrain, l'inexistence d'un suivi véritablement

contraignant, ainsi que la dépendance marquée aux financements étrangers ont contribué à fragiliser durablement la place du français. Ce processus l'a progressivement privé d'une légitimité institutionnelle stable et pérenne.

Ce déficit de gouvernance ne se traduit pas uniquement par l'absence de directives stratégiques au niveau national. Il pèse également de manière directe sur la façon dont les outils et programmes pédagogiques sont effectivement utilisés sur le terrain. Autrement dit, la faiblesse manifeste du pilotage institutionnel explique en grande partie pourquoi les ressources pédagogiques, pourtant abondantes et de qualité, demeurent largement sous-exploitées dans les écoles publiques.

5.2. Ressources pédagogiques : disponibilité et usage

Les enquêtés insistent unanimement sur l'existence d'une situation paradoxale : les ressources pédagogiques relatives à l'enseignement du français sont nombreuses et variées, mais elles sont largement sous-utilisées dans la pratique. Plusieurs programmes soutenus par des bailleurs internationaux — notamment Kitabi, les bibliothèques scolaires et diverses plateformes numériques — ont enrichi les écoles publiques par outils pédagogiques modernes, complètes et de qualité. Leur exploitation sur le terrain reste néanmoins marginale. Une enseignante du Sud résume cette situation de manière éloquente : « Les boîtes Kitabi existent mais ne sont pas utilisées... parfois elles restent fermées ».

Cette absence d'usage est dû en premier lieu à l'absence de consignes claires visant à intégrer ces ressources dans leur pratique pédagogique. Leur utilisation dépend donc essentiellement de la motivation personnelle des enseignants ou de directeurs d'établissement. Cette situation engendre de fortes disparités entre les écoles. Dans certains cas, des directeurs particulièrement motivés encouragent l'usage régulier de ces outils et veillent à leur intégration effective. Ailleurs, en revanche, les boîtes Kitabi ou les bibliothèques scolaires demeurent fermées, inutilisées, voire parfois même oubliées.

À ce déficit manifeste de pilotage s'ajoutent des contraintes logistiques et matérielles non négligeables. Dans de nombreuses écoles publiques, l'instabilité chronique de l'électricité et l'absence d'accès régulier à Internet limitent fortement l'usage des outils numériques. Comme le confie une enquêtée : « L'élève entre en interaction quand il voit une vidéo ou une application, mais les conditions techniques ne nous le permettent pas toujours ». Face à ces contraintes, les enseignants reviennent naturellement vers des méthodes plus traditionnelles comme la dictée, la conjugaison.

Il convient toutefois de nuancer ce tableau d'ensemble. Certains enseignants, souvent motivés par leur propre initiative personnelle, parviennent à intégrer ponctuellement des ressources numériques ou des outils ludiques dans leurs cours. Ces initiatives suscitent alors un regain d'intérêt visible chez les élèves. Ces expériences restent néanmoins isolées, fragiles et non généralisables à l'échelle du système éducatif.

En résumé, des ressources abondantes mais inexploitées, faute de directives nationales contraignantes, d'un accompagnement efficace et effectif des enseignants et d'outils techniques fiables, ne peuvent avoir d'impact positif et significatif sur l'enseignement du français. En effet, une ressource, aussi riche et bien conçue soit-elle, ne produit d'effet réel que si elle s'accompagne de dispositifs de formation et de suivi favorisant véritablement son intégration dans les pratiques enseignantes.

L'échec de l'appropriation des outils pédagogiques renvoie ainsi à une problématique plus structurelle et profonde : celle de la formation initiale et continue et du suivi du corps enseignant dans son ensemble.

5.3. Formation initiale et continue des enseignants

Une de principales causes de l'effritement du français dans le secteur public libanais peut être attribué à la formation et au statut des enseignants.

Le premier obstacle majeur réside dans la formation initiale et, plus spécifiquement dans le décalage entre formation et affectation. De

nombreux enseignants de français ne sont pas issus de filières spécialisées dans cette discipline. Ils proviennent d'autres domaines et se retrouvent affectés à l'enseignement du français par pure nécessité institutionnelle. Une conseillère résume cette situation problématique : «Beaucoup d'enseignants ne sont pas spécialisés en français... ils viennent d'autres disciplines et enseignent le français juste pour remplir des heures». Ce décalage entre formation et affectation réduit considérablement la légitimité de la matière et compromet la construction des bases linguistiques solides dès les premières années de scolarisation.

Cette forme de dé-disciplinarisation se répercute directement sur les pratiques pédagogiques, qui se trouvent réduites à des règles de grammaire et de conjugaison. Le français, en revanche, est rarement utilisé comme véritable langue de communication. Les explications passent majoritairement par l'arabe «elles recourent à l'arabe pour expliquer». De plus, les enseignants recourent massivement à la circulation d'anciens sujets d'examen «on fait circuler les épreuves, on ne produit plus» plutôt qu'à la création de nouveaux supports pédagogiques. Cette pratique contribue à un appauvrissement progressif de la pratique professionnelle et freine toute innovation pédagogique véritable.

La formation continue, pour sa part, est décrite comme abondante en apparence mais peu efficace dans les faits. Les enseignants sont régulièrement conviés à des ateliers organisés par le CRDP, mais ces formations souffrent d'un double déficit structurel. D'une part, elles sont perçues comme fragmentées et dispersées, ce qui engendre davantage une surcharge cognitive qu'une réelle appropriation des contenus. Elles suivent par ailleurs une logique descendante, fondée sur l'offre institutionnelle plutôt que sur une analyse fine des besoins réels des enseignants. Le contenu est imposé «d'en haut», sans réelle consultation ni adaptation aux réalités du terrain. Cette logique descendante est explicitement dénoncée par les acteurs de terrain eux-mêmes, qui soulignent l'absence de toute analyse préalable des besoins : «Les formations du CRDP n'ont aucun lien avec

nos besoins», ou encore «Jamais personne n'est venu nous demander quels étaient nos besoins réels». Ce décalage nourrit naturellement un sentiment de perte de temps et de déconnexion par rapport aux véritables enjeux de la classe.

D'autre part, ces formations manquent crucialement d'un suivi post-formation : «Il y a beaucoup de formations, mais on ne voit pas une réelle application en classe». Les visites pédagogiques, déjà rares et espacées, ne sont pas seulement insuffisantes en termes de fréquence. Elles se révèlent également inefficaces en raison d'un déficit structurel de coordination entre les différentes instances. Comme le souligne une enquêtée : «Il n'y avait pas de coordination entre le CRDP et le DOPS¹... Nous allons dans les écoles sans savoir quel était le contenu de la formation... Nous entrons en classe à l'aveugle».

Ce manque flagrant de communication entre instances transforme le suivi pédagogique en un exercice purement administratif, complètement coupé du processus réel de formation. Concrètement, cette situation produit une double perte. D'un côté, les enseignants ne bénéficient pas d'un accompagnement contextualisé qui pourrait les aider à mettre en pratique ce qu'ils ont appris lors des formations. De l'autre, les conseillères pédagogiques ne peuvent pas ajuster leur travail de suivi, faute d'informations précises sur les objectifs pédagogiques réels des stages suivis par les enseignants. Le résultat est un chaînon manquant entre formation théorique et application pratique. Cette rupture contribue à ce que les innovations restent cantonnées au niveau théorique et soient rarement transférées de manière effective en classe.

Mais surtout, l'instabilité chronique du corps enseignant compromet toute possibilité de capitalisation des formations dispensées. Entre 80 et 95 % des enseignants de français dans le secteur public sont des contractuels. Ce statut précaire entraîne une rotation très élevée : départs fréquents, changements de matières enseignées, affectations aléatoires d'une année

(1)- Direction de l'Orientation Pédagogique et Scolaire

à l'autre. Comme l'explique une enquêtée : « Elle suit une formation... l'année suivante elle enseigne une autre matière ».

Ce phénomène entraîne une perte nette et considérable des investissements en matière de formation. Les compétences acquises disparaissent tout simplement avec l'enseignant, sans aucune continuité ni transfert durable au sein de l'institution. Le turnover élevé des enseignants contractuels ne constitue pas seulement un problème de stabilité des équipes pédagogiques. Il annule purement et simplement l'effet des formations dispensées qui ne sont ni consolidées ni transmises aux collègues, et les acquis sont rapidement interrompus par les changements d'affectation ou les départs du système éducatif public.

Quelques enseignants, souvent motivés par des formations particulièrement ciblées, parviennent à expérimenter des approches innovantes. Ces initiatives concernent notamment les approches numériques et communicatives. Elles montrent que la formation peut effectivement produire des effets concrets et positifs lorsqu'elle est contextualisée, suivie de manière rapprochée et inscrite dans la durée. Ces expériences restent néanmoins marginales, entièrement dépendantes de volontés individuelles, et rapidement effacées par la rotation constante des enseignants contractuels.

En somme, la formation des enseignants de français au Liban souffre d'un triple déficit structurel :

Une spécialisation initiale largement insuffisante, avec des enseignants affectés au français sans formation disciplinaire adéquate

Des formations continues descendantes, déconnectées des besoins réels et dépourvues de suivi effectif

Une instabilité chronique du corps enseignant, qui empêche toute capitalisation durable des acquis et des compétences développées

Ces fragilités conjuguées participent activement à la désinstitutionnalisation progressive du français dans l'école publique. Elles alimentent également, à plus large échelle, la dynamique globale de son recul face à l'anglais dans le système éducatif libanais.

Mais même lorsque des enseignants se trouvent correctement formés et personnellement motivés, la précarité économique et contractuelle vient fragiliser toute tentative de capitalisation des acquis. Les salaires faibles, le turnover incessant et la nécessité de cumuler des postes dans plusieurs écoles empêchent de stabiliser les acquis des formations. Ces contraintes réduisent considérablement leur impact réel sur le terrain éducatif.

5.4 .Conditions économiques et statut des enseignants

Les données issues des entretiens et de leur codage révèlent que les difficultés économiques constituent l'un des principaux obstacles à la vitalité de l'enseignement du français dans le secteur public libanais.

Le premier point systématiquement relevé par les enseignants concerne la faiblesse des salaires et le retard chronique des paiements. Dans la Békaa, une enquêtée explique sans détour : «On travaille toute l'année et on n'est payés qu'à la fin». Plusieurs témoignages convergents confirment que certains enseignants «ne touchent plus leur salaire» depuis plusieurs mois et que d'autres «abandonnent leur mission faute de financement ». Ces conditions financières précaires sont clairement perçues comme la première cause de démotivation professionnelle. Elles réduisent considérablement l'investissement des enseignants et limitent leur disponibilité pédagogique auprès des élèves.

La précarité contractuelle vient accentuer davantage cette fragilité structurelle. Dans la Békaa, il est indiqué que « 95 % des enseignants de français sont contractuels » et que les enseignants titulaires sont devenus extrêmement rares. Cette instabilité contractuelle favorise naturellement le turnover élevé et empêche toute véritable continuité pédagogique au sein des établissements.

Enfin, la précarité économique oblige de nombreux enseignants à cumuler plusieurs postes dans différentes écoles, limitant ainsi drastiquement le temps qu'ils peuvent consacrer à la préparation de leurs cours et au suivi pédagogique individuel. Comme le souligne un codage, «l'enseignant vacataire, même motivé, n'a pas le temps de s'investir parce qu'il doit travailler dans trois ou quatre écoles ». Cette multi-activité forcée se fait nécessairement au détriment de la qualité de l'enseignement.

Face à la fermeture progressive des sections francophones, certains enseignants développent également de véritables stratégies de survie professionnelle. Les plus jeunes notamment passent des certifications d'anglais (IELTS) afin de pouvoir se reconvertir vers l'enseignement de cette langue et ainsi préserver leur emploi. D'autres sont progressivement redéployés vers des fonctions annexes telles que la gestion de bibliothèque ou l'enseignement de disciplines non linguistiques. Ces reconversions traduisent un déclassement manifeste et une déprofessionnalisation progressive du métier d'enseignant de français dans le secteur public.

En somme, les salaires faibles, les retards chroniques de paiement, la précarité contractuelle généralisée et la multi-activité contrainte dessinent ensemble un tableau d'extrême fragilité économique. Ces conditions difficiles alimentent simultanément la démotivation profonde des enseignants et l'instabilité structurelle du système. Ces deux facteurs conjugués compromettent durablement la qualité et la pérennité de l'enseignement du français dans l'école publique libanaise.

Ces contraintes économiques majeures, en s'ajoutant aux failles de la politique éducative et aux lacunes de la formation, alimentent un climat général d'instabilité qui affaiblit la légitimité même du français comme langue de scolarisation. C'est précisément dans ce contexte fragilisé que se construisent et se transforment les représentations linguistiques. Les familles et les élèves réinterprètent naturellement ces fragilités structurelles en termes de choix de langue à privilégier, renforçant ainsi mécaniquement

le basculement progressif vers l'anglais dans le système éducatif.

5.5. Enjeux sociolinguistiques

L'analyse approfondie des entretiens révèle que la crise du français au Liban ne peut se comprendre pleinement sans prendre en compte les représentations sociolinguistiques qui structurent à la fois les choix éducatifs des familles et la perception qu'en ont les enseignants eux-mêmes.

Un premier élément central concerne la hiérarchie implicite des langues dans la société libanaise. Dans l'imaginaire collectif actuel, l'anglais est clairement perçu comme la langue de l'avenir, des opportunités professionnelles concrètes et de l'ouverture à la mondialisation. Plusieurs enseignants rapportent que les parents, confrontés à une crise économique et sociale sans précédent, considèrent désormais l'anglais comme un investissement beaucoup plus rentable pour l'avenir de leurs enfants. Comme l'exprime une enquêtée : «Les parents veulent que leurs enfants apprennent l'anglais... ils pensent que l'avenir est dans l'anglais, pas dans le français».

Les témoignages recueillis montrent également que le français souffre d'une image persistante de langue «difficile», voire parfois inutile dans un environnement socio-économique largement dominé par l'anglais et l'arabe. Comme le souligne une enquêtée de manière particulièrement éloquente : «L'élève a l'impression de souffrir avec le français, tandis que l'anglais, il l'utilise tous les jours sur les réseaux sociaux». Cette perception négative contribue directement au désengagement scolaire observable et alimente la démotivation croissante des élèves face à l'apprentissage du français.

En définitive, les enjeux sociolinguistiques mis au jour révèlent une recomposition profonde et durable du paysage éducatif libanais. La hiérarchie des langues place désormais l'anglais au sommet de la pyramide linguistique, reléguant progressivement le français à une position secondaire, voire parfois marginale. Ce déplacement significatif des

représentations collectives accélère un glissement linguistique déjà amorcé par les multiples faiblesses structurelles du système éducatif public.

Le recul du français ne s'explique donc pas seulement par des problèmes concrets de formation des enseignants, de disponibilité des ressources pédagogiques ou de précarité salariale. Il traduit également, et peut-être surtout, une perte progressive de légitimité symbolique qui remet fondamentalement en cause le rôle historique que le français a longtemps joué dans la société libanaise et son système éducatif.

6. Conclusion

6.1. Synthèse des résultats

L'analyse menée tout au long de cette recherche met en lumière une réalité qui se confirme. Le recul du français dans l'enseignement public libanais ne relève ni d'un simple déplacement linguistique ni d'une préférence spontanée des familles pour l'anglais. Il résulte bien plutôt d'un enchevêtrement de facteurs institutionnels, pédagogiques, économiques et sociaux qui s'alimentent mutuellement. L'affaiblissement du pilotage éducatif, l'instabilité du corps enseignant, le sous-usage des ressources disponibles et la précarité matérielle généralisée forment ensemble un système de contraintes où le français perd peu à peu sa légitimité comme langue de scolarisation.

Cette fragilisation structurelle se double d'une recomposition profonde des représentations sociolinguistiques dans la société libanaise. L'anglais est désormais perçu comme la langue de l'avenir et des opportunités professionnelles concrètes, tandis que le français souffre d'une image de langue difficile et déconnectée des pratiques quotidiennes. Ce processus renforce ainsi, par un effet de boucle, le basculement progressif vers l'anglais comme langue première d'enseignement.

6.2. Limites de la recherche et perspectives futures

Cette recherche présente certaines limites qui ouvrent la voie à de futures

investigations. Notre analyse s'est concentrée sur le secteur public, sans explorer en profondeur les dynamiques du secteur privé. De plus, nous n'avons pas recueilli directement les voix des élèves et de leurs parents, alors qu'ils sont au cœur du processus éducatif. Comprendre leurs représentations et leurs choix linguistiques constitue une piste de recherche indispensable.

Confronter nos conclusions à des études menées dans d'autres contextes de plurilinguisme éducatif en situation de crise permettrait d'enrichir notre analyse et d'identifier des dynamiques plus générales. Un suivi dans le temps s'avère également nécessaire pour observer les évolutions et mesurer l'impact concret des politiques de revitalisation du français qui pourraient être mises en place.

6.3. Recommandations

Dans ce contexte défavorable, toute perspective réaliste de revitalisation exige bien plus que des mesures ponctuelles. Elle suppose une reconfiguration profonde des conditions d'enseignement du français à l'école publique. Cela passe d'abord par une réinstitutionnalisation claire de la langue, fondée sur un pilotage éducatif cohérent et durable, capable de structurer la formation des enseignants, de stabiliser leurs parcours professionnels et d'assurer l'usage effectif des ressources pédagogiques.

L'enjeu n'est pas tant l'abondance des outils que leur appropriation réelle sur le terrain. Celle-ci nécessite des dispositifs de formation bien articulés, un accompagnement régulier et des conditions matérielles minimales garantissant la continuité pédagogique. Parallèlement, une réflexion approfondie sur les curricula et les manuels scolaires s'avère nécessaire pour repositionner le français non plus comme une langue scolaire abstraite, mais comme un véritable outil de communication en prise avec les pratiques sociales, numériques et professionnelles contemporaines.

Au-delà des dimensions structurelles et pédagogiques, la revitalisation du français exige un repositionnement de son image sociale. Il s'agit de

valoriser le français comme langue vivante et utile, en activant la motivation des élèves à travers des projets numériques, des clubs culturels et des partenariats avec des institutions et acteurs francophones. Le français doit redevenir une ressource accessible et porteuse d'opportunités, et non une simple matière scolaire déconnectée des pratiques quotidiennes.

À ces conditions, le français pourra redevenir, pour les élèves et leurs familles, une véritable ressource socialement signifiante et porteuse d'opportunités concrètes. La question n'est plus de savoir s'il faut préserver le français au Liban, mais comment lui redonner une place à la fois fonctionnelle et légitime dans un système éducatif profondément recomposé.

7. Bibliographie

Adra, J. (2015, 7 avril). Is Lebanon still a francophone country? The Monthly Magazine. <https://monthlymagazine.com/en/article/1685/is-lebanon-still-a-francophone-country>

Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP). (2014-2024). Bulletins statistiques annuels 2014-2015 à 2023-2024. Données extraites des tableaux annuels de répartition des élèves par langue d'enseignement (secteur public et privé). <https://www.crdp.org/publications> (consulté en janvier 2025).

Degay, L. (2025, 10 mars ; mis à jour le 13 mars 2025). Quelle est la place de la francophonie aujourd'hui au Liban ? Le Petit Journal (Beyrouth). <https://lepetitjournal.com/beyrouth/comprendre-liban/quelle-est-la-place-de-la-francophonie-aujourd'hui-au-liban-407336>

El-Hage, A.-M. (2015, 3 août). Dans les écoles libanaises, le français ou l'anglais ? L'Orient-Le Jour. <https://www.lorientlejour.com/article/937383/dans-les-ecoles-libanaises-le-francais-ou-langlais-.html>

El-Hage, A.-M. (2019, 21 mars). Quand la francophonie, au Liban, trébuche aux portes de l'université. L'Orient-Le Jour. <https://www.>

lorientlejour.com/article/1164622/quand-la-francophonie-au-liban-trebuche-aux-portes-de-luniversite.html

El-Hage, A.-M. (2021, 16 décembre). Au Liban, la francophonie scolaire se laisse distancer par la langue de Shakespeare. L'Orient-Le Jour. <https://www.lorientlejour.com/article/1284911/au-liban-la-francophonie-scolaire-se-laisse-distancer-par-la-langue-de-shakespeare.html>

Issa, C. (2025). La francophonie chute drastiquement avec la nouvelle génération libanaise : effacement tragique ou repositionnement stratégique. An-Nahar. <https://www.annahar.com/articles/voices/228339/la-francophonie-chute-drastiquement-avec-la-nouvelle-gnration-libanaise-effacement-tragique-ou-repositionnement-stratgique>

Kahil, K. (2023, 21 mars). Les heures difficiles de la francophonie au Liban-Sud. ICI Beyrouth. <https://icibeyrouth.com/articles/203999/les-heures-difficiles-de-la-francophonie-au-liban-sud>

Kahil, K. (2025, 20 mars). La francophonie, un gage d'avenir au Liban-Sud. Ici Beyrouth. <https://icibeyrouth.com/articles/1310849/la-francophonie-un-gage-davenir-au-liban-sud>

Masseguin, L., & Marbot, O. (2019, 28 mars). Libanais d'Afrique : Les 30 familles qui comptent sur le continent. Jeune Afrique. <https://www.jeuneafrique.com/mag/753072/economie-entreprises/libanais-dafrique-les-30-familles-qui-comptent-sur-le-continent>

Najjar, A. (2021). La francophonie au Liban: «Elle plie, et ne rompt pas». Revue politique et parlementaire, (1098). <https://www.revuepolitique.fr/la-francophonie-au-liban-elle-plie-et-ne-rompt-pas/>

Rifai, L., & Abou Fadel Saad, G. (2025). Le français au Liban : Défis contemporains et efforts de revitalisation dans un contexte multilingue. Al-Kāmiyā, (25), 41-54. <https://journals.usj.edu.lb/al-kimiya/article/view/1345>

Sfeir, A. (2020, 16 juillet). Il faut préserver la présence d'écoles françaises au Liban ! Le Figaro. <https://www.lefigaro.fr/vox/monde/il-faut-preserver-la-presence-d-ecoles-francaises-au-liban-20200716>

Soueidy-Chahoud, N. (2018). Bilinguisme libanais et insécurité linguistique. Travaux et Jours, (92), 85-98. <https://journals.usj.edu.lb/travauxetjours/article/view/311>

Vinçotte, A. (2025, 20 janvier). L'inéluctable déclin de la langue française au Liban. Middle East Transparent. <https://middleeasttransparent.com/fr/ineluctable-declin-de-la-langue-francaise-au-liban/>

8. Annexes

8.1. Guide d'entretien avec les conseillers pédagogiques

Guide d'entretien semi-directif – Recherche sur la situation du français au Liban

Public cible : Conseillers pédagogiques Objectif: Comprendre les dynamiques actuelles autour de l'enseignement/apprentissage du français au Liban

1. Contexte général :

- Quelle est la place actuelle du français dans votre établissement ou zone d'intervention ? et cycle d'intervention ?
- Quel est le statut des enseignants de français dans votre établissement ou zone (contractuels, cadrés) ?

2. Politiques linguistiques

- À votre avis, la place accordée actuellement au français par les autorités éducatives est-elle suffisante ou satisfaisante ? et comment cela influence l'enseignement du français ?
- Avez-vous observé une évolution récente (positive ou négative) dans la valorisation du français ?

– Parmi les éléments suivants, lesquels vous semblent freiner la promotion du français dans votre établissement ou zone ?

Cochez les éléments pertinents, puis commentez si vous le souhaitez :

- Nombre insuffisant d’heures de français
- Programmes scolaires inadaptés
- Objectifs et compétences peu clairs
- Manuels scolaires inadaptés ou absents
- Absence de formation continue pour les enseignants
- Politique linguistique nationale peu cohérente
- Surcharge globale du programme
- Autre : _____

3. Ressources pédagogiques

– Quelles ressources pédagogiques en français sont actuellement disponibles dans votre établissement ? Y a-t-il des directives de la part des autorités éducatives concernant le choix, l’utilisation de ces ressources ?

– Sont-elles suffisantes, à jour, et adaptées aux besoins des enseignants et des élèves ? Sont elles mises à la disposition des enseignants ?

– Quels types de ressources seraient les plus utiles à développer selon vous (papier, numérique, interactif, etc.)

4. Formation des enseignants

Comment évaluez-vous le niveau de compétence en français des enseignants dans votre établissement ou zone ?

– Quel est le niveau de formation initiale des enseignants de français dans votre établissement ou dans les établissements que vous visitez ?

– Y a-t-il des dispositifs (formations continues, remises à niveau, stages) mis en place pour soutenir leur développement linguistique et professionnel ?

Si oui :

- À quelle fréquence sont-elles proposées ?
- Quels types de contenus sont abordés (linguistiques, pédagogiques, outils numériques, etc.) ?
- Qui les organise ou les dispense (MEHE, organismes internationaux, ONG, établissements eux-mêmes...) ?
- Quels sont, selon vous, les besoins prioritaires en termes de développement professionnel des enseignants ?
- Y a-t-il des dispositifs de mentorat, d'accompagnement ou de mutualisation de pratiques en place ?

5. Motivation des élèves

- Comment évaluez-vous la motivation des élèves à apprendre le français ?
- Qu'est-ce qui, selon vous, influence cette motivation ? (Facteurs personnels, sociaux, scolaires, culturels...)
- **Quelles actions ou initiatives ont été mises en place dans votre établissement (ou zone) pour stimuler l'intérêt des élèves pour le français (concours, clubs, sorties, projets interdisciplinaires, etc.) ?**
- Selon vous, quelles autres actions pourraient être envisagées pour renforcer la motivation des élèves à apprendre le français ?

6. Enjeux sociolinguistiques

- Quel est le statut du français dans la société libanaise aujourd'hui, selon vous ?
- Comment les élèves, les familles et les enseignants perçoivent-ils le français par rapport à l'arabe et à l'anglais ?
- Comment voyez-vous l'avenir du français dans le système éducatif libanais ? Quelles stratégies seraient, selon vous, pertinentes pour renforcer sa place ?

7. Conclusion / Synthèse

- Si vous aviez un message ou une recommandation à adresser aux décideurs ou aux partenaires de l'enseignement du français au Liban, quel serait-il ?
- Souhaitez-vous ajouter un point que nous n'avons pas abordé mais que vous jugez important ?

8.2. Guide d'entretien avec les chefs d'établissements

Public cible : chefs d'établissements des écoles publiques

Objectif : Analyser les décisions des chefs d'établissement concernant le maintien du français à l'école.

1. Contexte général

Pouvez-vous décrire la place actuelle du français dans votre établissement (effectifs, cycles, évolution récente) ?

Avez-vous dû ouvrir ou fermer des sections francophones ces dernières années ? Pour quelles raisons ?

2. Arbitrages linguistiques et politiques locales

Comment percevez-vous la demande des familles : préfèrent-elles inscrire leurs enfants en sections anglophones ? Pourquoi ?

Est-ce encore un marqueur de prestige pour l'établissement ou est-ce devenu secondaire ?

Dans vos décisions de gestion, quels sont les critères qui influencent le maintien ou la fermeture d'une section francophone ?

Le ministère ou les autorités éducatives vous donnent-ils des directives claires à ce sujet ?

3. Ressources et organisation

Quelles ressources pédagogiques en français (bibliothèques, kits,

plateformes) existent dans votre établissement ?

Sont-elles utilisées par les enseignants ? Quelles mesures prenez-vous, en tant que direction, pour en encourager l'usage ?

Quels obstacles principaux empêchent, selon vous, leur exploitation optimale ?

4. Corps enseignant

Quelle est la proportion d'enseignants contractuels vs titulaires en français dans votre établissement ?

Rencontrez-vous des difficultés particulières pour recruter ou maintenir des enseignants qualifiés de français ?

5. Vision et recommandations

Selon vous, quelle est la place que devrait occuper le français dans votre établissement au cours des prochaines années ?

Si vous aviez une seule mesure prioritaire à recommander aux décideurs pour renforcer le français à l'école, laquelle serait-elle ?